

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

**ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ
ІЗ НИЗЬКИМ РІВНЕМ УСПІШНОСТІ**

Курсова робота

з психодіагностики

студентки 54 групи

соціально-психологічного факультету

(заочна форма навчання)

ПИНЬКІВСЬКА І.С.

Науковий керівник:

Опанасюк О.Г.

Житомир-2009

З М І С Т

| | |
|--|-----------|
| ВСТУП | 3 |
| РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ | 5 |
| 1.1. ФОРМУВАННЯ ПОНЯТТЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ПСИХОЛОГІЇ | 5 |
| 1.2. СТРУКТУРА САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ | 8 |
| РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОРЕГУЛЯЦІЇ | 13 |
| РОЗДІЛ III. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ З НИЗЬКИМ РІВНЕМ УСПІШНОСТІ | 22 |
| 3.1. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ | 22 |
| 2.2. ОБРОБКА РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ | 24 |
| ВИСНОВКИ ТА ПРОПОЗИЦІЇ | 30 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ | 31 |

Вступ

Актуальність теми. Вимоги сьогодення та особливості сучасної системи освіти зумовлюють необхідність підготовки студентів до навчання протягом усього життя. Неабияку роль у цьому відіграє самостійна робота, яка покликана не лише сприяти оволодінню студентами іншомовною комунікативною компетенцією, а й формуванню навчальної компетенції. Максимальну ефективність навчального процесу можна забезпечити за рахунок урахування індивідуальних особливостей студентів, що передбачає, з одного боку, діагностування та розвиток певних психічних процесів, а, з іншого, визначення індивідуального рівня сформованості зазначених компетенцій та їх послідовний розвиток.

Як свідчать сучасні психолого-педагогічні дослідження, одним з найважливіших психологічних чинників, які впливають на ефективність самостійної роботи, є здатність до саморегуляції [3, 4, 6, 11], функція якої виявляється в цілеспрямованості студентів, обмеженні використання ними свого часу. Саморегуляцію визначають як цілісну систему психічних засобів, за допомогою яких людина здатна керувати своєю цілеспрямованою активністю [9: 4]. Логічно припустити, що вивчення та врахування індивідуальних особливостей саморегуляції студентів сприятиме ефективності самостійної роботи.

Проблема саморегуляції діяльності людини за останні десятиліття стала однією з ключових у психологічній науці, її дослідження здійснювали І.М. Захарова, К.В. Злоказов, О.В. Зобков, Н.О. Киселевська, Т.В. Кириченко, О.О. Конопкін, В.І. Моросанова, Ю.Р. Нордгеймер, Н.С. Олейник, І.В. Плахотнікова, Г.С. Пригін, Т.В. Попова, О.В. Стаканова та ін. Дедалі більшу увагу вчених привертає питання зв'язку саморегуляції з успішністю навчальної діяльності студентів [3, 6, 9]. А.Є. Капасвою запропоновано методiku організації самостійної роботи з вивчення іноземної мови студентів молодших курсів факультетів іноземних мов, яка базується на розвитку саморегуляції у процесі вивчення запропонованого автором курсу [6].

Саморегуляція здійснюється як єдиний процес, забезпечуючи мобілізацію та інтеграцію психологічних особливостей людини для досягнення цілей діяльності. Процес саморегуляції сприяє виробленню гармонійної поведінки, на його основі розвивається здатність керувати собою відповідно до визначеної мети та поставлених навчальних завдань [10: 6].

Об'єктом дослідження у курсовій роботі є саморегуляція як психічний процес.

Предметом дослідження виступає саморегуляція навчальної діяльності студентів.

Мета дослідження – виявити особливості саморегуляції студентів-психологів з низьким рівнем успішності.

Гіпотеза – ми вважаємо, що низький рівень сформованості компонентів саморегуляції призводить до низької успішності студентів-психологів.

Завдання:

- 1) проаналізувати поняття саморегуляції та її компонентів;
- 2) дібрати психодіагностичний інструментарій для дослідження особливостей саморегуляції студентів-психологів;
- 3) провести психодіагностичне дослідження за темою курсової роботи;
- 4) сформулювати висновки та рекомендації.

Розділ І. Теоретичні засади саморегуляції як психологічного процесу

1.1. Формування поняття саморегуляції у психології

До наукового дослідження саморегуляції як специфічного процесу в живих системах приступили на початку ХХ століття.

Ідея регуляції поведінки як особливого самостійного процесу була ясно сформульована в роботах Ч. Шеррінгтона та І.М. Сеченова, що розвинули положення К. Бернара про саморегуляцію. І Ч. Шеррінгтон і І.М. Сеченов вважали, що саморегуляція, пов'язана зі свідомістю людини, не має потреби в наявності особливого психічного утворення, і здійснюється через роботу певних нервових центрів, пов'язаних зі свідомим віддзеркаленням. Ч.Шеррінгтон писав: «Іншими словами, реакції рефлексорних дуг управляються механізмами, діяльність яких пов'язана зі свідомістю. Цими вищими центрами той або інший рефлекс може бути зупинений, запущений або модифікований в його реакції з такою різноманітністю і з очевидною незалежністю від зовнішніх подразників, що буде наївним прийти до висновку про існування мимовільного внутрішнього процесу». [15 внизу]

Дослідження довільної поведінки і довільної регуляції різних процесів (психологічних і фізіологічних) почалися з перших кроків становлення радянської психології і проводилися в декількох напрямках.

Вже в 20-х роках в школі Л.С. Виготського почалися дослідження довільної регуляції дій людини і різних психічних процесів. Первинною проблемою тут стає не породження дії, а «оволодіння собою». Перші форми опанування власних процесів бачаться Л.С. Виготським у використанні зовнішніх стимул-реакцій, в навмисній організації середовища, що викликає певну поведінку. Подальший розвиток «оволодіння собою» Л.С. Виготський бачив в тому, що дитина, виконуючи накази інших в колективній діяльності (наприклад, грі) і управляючи іншими, навчається управляти і собою,

використовуючи мову як універсальний засіб спілкування людей. У своїх розвинених формах саморегуляція опосередкована штучними знаками (психологічними знаряддями) і здійснюється об'єднанням різних психічних функцій в єдину функціональну систему, що виконує регуляцію діяльності або якогось психічного процесу.

На дослідження саморегуляції вплинули також дослідження В. Мішель по відстрочення винагороди. Автор досліджував новий аспект саморегуляції, а саме стійкість намірів діяльності всупереч впливам джерела спокуси, що відхиляють. У роботах В. Мішель досліджувалося розвиток здатності дітей утримуватися від бажаної поведінки і використовувати різні прийоми вольового гальмування. Показано, що дошкільники практично не користуються такими прийомами і перелом настає близько дев'яти років.

Інший напрям досліджень довільних процесів пов'язаний з дослідженням способів регуляції станів людини і окремих фізіологічних і психічних процесів, зокрема з дослідженням саморегуляції емоційних станів і реакцій з довільною регуляцією чутливості аналізаторів і станів збудливості нервово-м'язових структур (Валуєва М.Н., Дашкевіч О.В., Чупрікова).

Окрім самостійної цінності отриманих в цих дослідженнях результатів вони надзвичайно важливі в розумінні закономірностей розвитку регуляції поведінки в дитячому віці. Як показують дослідження, вже на першому році життя починають формуватися довільні рухи. З другого року життя формується здібність до уявлень відсутніх предметів, завдяки чому поведінка дитини визначається вже не лише готовою ситуацією, але і що уявною. Внаслідок цього зростає і час утримання заданою дитиною метою дії, а потім з'являється можливість і самостійної постановки мети.

У період від двох до трьох років закладаються основи регулюючої функції мови, хоча спонука і гальмування дії в цьому віці в основному ще регулюється дією реальних зовнішніх стимул-реакцій. Унаслідок розвитку мови і заснованої на ній мислення у дитини поступово формується внутрішній інтелектуальний план, завдяки якому дитина створює задум і

план ігрових дій, підкоряється правилам. Розвиток внутрішнього плану свідомості дозволяє передбачати майбутнє і враховувати його в своїх діях.

З чотирьох років розвивається контроль над своїми діями, а порушення правил поведінки іншими помічається вже з трьох років. Вже в дошкільному віці з'являється перша самооцінка, роль якої в регуляції поведінки постійно зростає.

Одним з важливих результатів отриманих в дослідженнях онтогенезу саморегуляції, є виявлення зв'язку між розвитком саморегуляції і розвитком мотиваційної сфери особистості, залежності ефективності регуляції дії від сили мотивів, що стоять за ним.

Було з'ясовано, що індивідуальні особливості саморегуляції пов'язані з певними комплексами особистісних якостей, які відображаються в процесі діяльності. В основі виділених Г.С. Пригінім «автономного», «змішаного» та «залежного» типів лежать, з одного боку, особливості саморегуляції, а, з іншого, певний рівень особистісних якостей, які визначаються дослідником як «ефективна самостійність». Суб'єкти з «автономним» типом саморегуляції на всіх етапах діяльності демонструють такі якості, як цілеспрямованість, зібраність, розвинений самоконтроль, здатність здійснювати активний пошук інформації, упевненість у своїх особистих якостях, знаннях і вміннях та змозгу, у випадку необхідності, мобілізувати їх на досягнення поставлених цілей. Іншими словами, студенти з автономним стилем демонструють весь комплекс властивостей, який Г.С. Пригін назвав «ефективною самостійністю» [14]. У суб'єктів із залежним типом саморегуляції цей комплекс розвинений слабо, внаслідок чого їм часто доводиться звертатися по допомогу у визначенні програми дій чи способів діяльності. Якщо до першої групи можна застосувати термін «самоуправління» діяльністю, то до другої - управління. Суб'єкти зі змішаним типом саморегуляції поєднують у собі якості, притаманні обом описаним типам: цілеспрямованість, зібраність, самоконтроль поєднуються в них з недостатньою здатністю до моделювання умов виконання діяльності, що може призвести до неузгодженості мети і

результату діяльності. Гнучкість студентів зі змішаним типом саморегуляції в оцінці результату може призвести до зміни критеріїв успішності. В умовах підвищеної складності діяльності успішність саморегуляції наближається до показників «залежних», у ситуаціях невисокої складності - «автономних» [14].

У дослідженнях Болзітової І.В. наголошується зв'язок саморегуляції з самооцінкою. Незалежно від віку і виду діяльності у дітей з високим рівнем розвитку саморегуляції переважає нестійка, диференційована, адекватна самооцінка, високий рівень розвитку її когнітивного компонента, реалістичний рівень домагань; і, навпаки, у дітей з низьким рівнем розвитку саморегуляції домінує стійка, недиференційована, неадекватна висока самооцінка, середній або низький рівень розвитку когнітивного компонента, завищений або занижений рівень домагань. Ці дослідники серед безлічі чинників, які обумовлюють механізм саморегуляції, центральне місце віддають самооцінці. «Саме вона, визначаючи напрям, рівень активності суб'єкта, його ціннісні орієнтації, особові сенси зрештою дозволяє перейти суб'єктові на особовий рівень регуляції». [1]

1.2. Структура саморегуляції особистості

У 60-70-х роках почала розроблятися концепція усвідомленої саморегуляції діяльності людини. Цим дослідженням передували досить обширні дослідження ізольованих процесів регуляції. Орієнтування людини в умовах діяльності і закономірності аналізу умов і контролю ретельно вивчалися в руслі:

- концепції поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна;
- концепції психологічних особливостей внутрішнього плану дій Я.А.Пономарьова;
- концепції ролі теоретичних узагальнень для рефлексії осмислення учнів виконуваних завдань і умов оточуючої дійсності В.В. Давидова;

- концепції ролі самооцінки в діяльності учнів і в їх розвитку А.В. Захарова, М.Е. Боцманова, А.І. Ліпкина;
- концепції ролі мотивації учбової діяльності. Ю.Н. Кулюткіна А.К.Маркова;
- концепції І.С. Кона та М.І. Лісної щодо аналізу самосвідомість дитини і її визначального впливу на спрямованість діяльності і розвитку.

Кожен з перерахованих вище процесів має місце в саморегуляції. Але об'єднання цих процесів в систему регуляції, розгляд і вивчення її цілісної структури і встановлення необхідного і достатнього числа основних структурних компонентів в системі склали методологію власне регуляторного підходу.

У 1980 році на XXII Міжнародному конгресі психологів в Лейпцігу радянський психолог О.А. Конопкін заявив про необхідність розробки нової області психології – психології саморегуляції навчальної діяльності і поведінки [7, 8]. Розвиваючи погляди провідних радянських психологів, О.А.Конопкін сформулював основні принципи саморегуляції діяльності людини (системність, активність, усвідомленість), розробив уявлення про структуру системи саморегуляції і її компонентів. В ході досліджень, що проводилися під його керівництвом в Лабораторії психологічних проблем регуляції діяльності НДІ загальної і педагогічної психології АПН СРСР, розкрито багато механізмів саморегуляції діяльності, зв'язки системи саморегуляції з продуктивністю психічних процесів, з особистісними особливостями, ефективністю діяльності людини.

За визначенням О.А. Конопкіна психічна саморегуляція – один з вищих рівнів регуляції активності біологічних систем, що відображає якісну специфіку психічних засобів віддзеркалення і моделювання дійсності, що реалізують її, у тому числі рефлексію суб'єкта на самого себе і свою активність, діяльність, вчинки.

Рівень психічної регуляції, організація і функціонування якого здійснюється і контролюється довільно і усвідомлено, позначається поняттям «усвідомлена саморегуляція». При цьому мається на увазі не постійно розгорнута актуальна усвідомленість всіх моментів регуляції суб'єктом своєї цілеспрямованої активності, а їх принципова підвладність, «підзвітність» свідомості суб'єкта, доступність свідомому аналізу, контролю і управлінню.

О.А. Конопкін пропонує концептуальну модель саморегуляції, що відображає її принципову внутрішню структуру. Ця модель відображає загальні і в той же час істотні для різних процесів регуляції моменти. Саморегуляція відбита в цій моделі як цілісна відкрита система, що складається з функціональних ланок, підставою для виділення яких є їх специфічна функція в загальному контурі регулювання, абстрагована від психічних засобів її реалізації.

Лише певна внутрішня структура саморегуляції при достатній сформованості її окремих компонентів забезпечує ефективність діяльності відносно її мети. При цьому компонентна структура саморегуляції інваріантна, постійна для самих різних видів і форм довільної активності людини. Залежно від виду діяльності і умов її здійснення одні і ті ж по своїх функціях структурні компоненти саморегуляції можуть реалізовуватися різними психічними засобами.

Загальна модель вказаної системи саморегуляції складається з наступних функціональних ланок:

- ◆ прийнята суб'єктом мета діяльності;
- ◆ суб'єктна модель її значимих умов;
- ◆ програма власне виконавських дій;
- ◆ суб'єктна система критеріїв успішності діяльності;
- ◆ контроль і оцінка реальних готівкових результатів;
- ◆ рішення про корекцію системи саморегуляції.

Динамічні і змістовні характеристики регуляторної «метасистеми» даної людини істотно залежать від загального рівня її психічного розвитку –

інтелектуального, вольового, емоційного етичного, цивільного і ін. Це зрозуміло, оскільки весь процес саморегуляції є інформаційним, в ній інформація існує, фіксується, добувається, оцінюється засобами психічного віддзеркалення різних сторін дійсності, свого місця і зв'язків з нею, свого внутрішнього світу, особистісних цінностей, потреб, прагнень, стосунків з іншими людьми, самооцінок тощо.

Осніцкий А.К. так визначає саморегуляцію діяльності: «Саморегуляція діяльності – є регуляція, здійснювана людиною як суб'єктом діяльності і направленою на приведення можливостей людини у відповідність з вимогами цієї діяльності». [12]

Він вважає, що саморегуляція діяльності і пов'язана з нею саморегуляція особистості не мають прямого відношення до саморегуляції біохімічних і фізіологічних функцій людини і до саморегуляції психічних станів. В той же час – як саморегуляція діяльності, коли людина сама приводить свої можливості у відповідність з вимогами тієї або іншої діяльності, окремі моменти фізіологічної саморегуляції і саморегуляції психічних станів можуть стати предметом цілеспрямованого управління у зв'язку із завданнями, що стоять перед суб'єктом.

Отже, саморегуляція навчальної діяльності має ту ж структуру, що й саморегуляція будь-якої іншої діяльності, а саме:

- планування - визначення цілі та послідовності здійснення навчальних цілей;
- моделювання-урахування значущих умов навчальної діяльності, необхідних для її виконання;
- програмування - визначення послідовності виконання дій;
- оцінка результатів - співвідношення результатів із критеріями, визначеними викладачем чи самим студентом;
- контроль за результатами та корекція навчальних дій на основі індивідуально прийнятих еталонів успішності .

Отже, особистість повинна усвідомити чи визначити навчальні цілі,

проаналізувати умови навчальної діяльності та продумати послідовність виконання дій, іншими словами, пристосувати програму дій до значущих умов навчальної діяльності. Процес виконання супроводжується контролем, оцінкою та корекцією дій відповідно до отриманих результатів, змінених умов та визначених цілей. Зазначені процеси взаємопов'язані і можуть здійснюватися як послідовно, так і паралельно.

Розділ II. Методичне забезпечення дослідження саморегуляції

Опитувальник ССПМ був створений в 1988 році. Пропоновані ситуації в опитувальнику побудовані на типових життєвих ситуаціях і не мають безпосереднього зв'язку із специфікою якої-небудь професійної або учбової діяльності. Мета методики - це діагностика розвитку індивідуальної саморегуляції та її індивідуального профілю, що включає показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей, - гнучкості і самостійності.

У подальші роки були розроблені цілий ряд модифікацій цієї методики: "Саморегуляція підготовки спортсмена", СПС (Моросанова, Соколова, 1989), "Стиль саморегуляції студентів", ССС (Моросанова, Сагієв, 1994), "Саморегуляція під час виборної кампанії депутата", СИК (Моросанова, Холопова, 1995). Всі ці опитувальники направлені на діагностику розвитку індивідуальної саморегуляції і основних її компонентів. Відмінності полягають, в першу чергу, в наборі ситуацій, які використовуються у реченнях-твердженнях опитувальника. Вони враховують специфіку різних видів професійної та учбової діяльності. Розрізняються версії опитувальника також і складом регуляторно-особистісних властивостей, що діагностуються, залежно від їх значущості для тієї або іншої професійної групи. Так, наприклад, для спортсменів професійно значимою є регуляторно-тактична гнучкість, а для політиків - самостійність). У версії опитувальника ССПМ 1998 років була уточнена шкала моделювання, що розширює диференціюючі можливості даного інструменту.

Важливо розуміти, що методика діагностує стильові особливості саморегуляції, що стійко виявляються в різних життєвих ситуаціях. Профілі, які діагностуються, є передумовою і основою формування індивідуальних стилів в професійній діяльності. Дослідження вчених показали, що чим вище рівень розвитку індивідуальної саморегуляції, тим більше коло професійних

ситуацій доступних людині, і чим специфічніше структура індивідуального профілю, тим більше уваги потрібно приділяти професійній орієнтації і формуванню індивідуального стилю професійної або учбової діяльності.

Опитувальник ССПМ складається з 46 тверджень і працює як єдина шкала "Загальний рівень саморегуляції" (ОУ), яка характеризує рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної активності людини. Речення-твердження опитувальника входять до складу шести шкал (по 9 тверджень в кожній), виділених відповідно до основних регуляторних процесів планування (Пл), моделювання (М), програмування (Пр), оцінки результатів (Ор), а також і регуляторно-особистісних властивостей: гнучкості (Г) і самостійності (С). Структура опитувальника така, що ряд тверджень входять до складу відразу двох шкал. Це відноситься до тих тверджень опитувальника, які характеризують як регуляторний процес, так і регуляторно-особистісну якість.

Шкала "Планування" (Пл) характеризує індивідуальні особливості висунення і утримання цілей, сформованість у людини усвідомленого планування діяльності. Високі показники за цією шкалою вказують на сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності висувуються самостійно. У досліджуваних з низькими показниками за цією шкалою потреба в плануванні розвинена слабо, цілі схильні до частотої зміни, поставлена мета рідко буває досягнута, планування малореалістичне. Такі досліджувані вважають за краще не замислюватися про своє майбутнє, цілі висувують ситуативно і зазвичай несамотійно.

Шкала "Моделювання" (М) дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні і внутрішні значимі умови, міру їх усвідомленості, деталізованості і адекватності. Досліджувані з високими показниками за цією шкалою здатні виділяти значимі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що виявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідності

отримуваних результатів прийнятим цілям. У досліджуваних з низькими показниками за шкалою слабка сформованість процесів моделювання призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що виявляється у фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами відношення до розвитку ситуації, наслідкам своїх дій. В таких досліджуваних часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміну ситуації, що також часто призводить до невдач.

Шкала "Програмування" (Пр) діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій. Високі показники за цією шкалою говорять про потребу продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, що сформувалася у людини, про деталізованість і розгорнутість програм, що розробляються. Програми розробляються самостійно, вони гнучко змінюються в нових обставинах і стійкі в ситуації перешкод. При невідповідності отриманих результатів цілям виробляється корекція програми дій до здобуття прийнятного для людини результату. Низькі показники за шкалою програмування говорять про невміння і небажання людини продумувати послідовність своїх дій. Такі люди вважають за краще діяти імпульсивно, вони не можуть самостійно сформувати програму дій, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять змін до програми дій, діють шляхом проб і помилок.

Шкала "Оцінювання результатів" (Ор) характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки досліджуваним себе і результатів своєї діяльності і поведінки. Високі показники за цією шкалою свідчать про розвиненість і адекватність самооцінки, сформованості і стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Людина адекватно оцінює як сам факт розузгодження отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що привели до нього, гнучко адаптуючись до зміни умов. При низьких показниках за цією шкалою досліджуваний не помічає своїх

помилки, некритичний до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні об'єму роботи, погіршенні стану або виникненні зовнішніх труднощів.

Шкала "Гнучкість" (Г) діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здібності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов. Досліджувані з високими показниками за шкалою гнучкості демонструють пластичність всіх регуляторних процесів. При виникненні непередбачених обставин такі досліджувані легко перебудовують плани і програми виконавських дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значимих умов і перебудувати програму дій. При виникненні розузгодження отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінюють сам факт розузгодження і вносять відповідну корекцію. Гнучкість регуляторики дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику. Досліджувані з низькими показниками за шкалою гнучкості в динамічній, швидко змінній обстановці відчують себе невпевнено, насилу звикають до змін в житті, до зміни обстановки і способу життя. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значимі умови, оцінити розузгодження отриманих результатів з метою діяльності і внести корекції. В результаті в таких випробовуваних неминує виникають регуляторні збої і, як наслідок, невдачі у виконанні діяльності.

Шкала "Самостійність" (С) характеризує розвиненість регуляторної автономності. Наявність високих показників за шкалою самостійності свідчить про автономність в організації активності людини, її здатності самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу по досягненню висунутої мети, контролювати хід її виконання, аналізувати і оцінювати як проміжні, так і кінцеві результати діяльності. Досліджувані з низькими показниками за шкалою самостійності залежні від думок і оцінок

оточуючих. Плани і програми дій розробляються несамотійно, такі люди часто і некритично слідуєть чужим порадам. За відсутності сторонньої допомоги у них неминуче виникають регуляторні збої.

Опитувальник в цілому працює як єдина шкала "Загальний рівень саморегуляції" (ОУ), яка оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини. Досліджувані з високими показниками загального рівня саморегуляції самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує новий вид активності, впевненіше відчуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше її успіхи в звичних видах діяльності.

У досліджуваних з низькими показниками за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні і програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих. В таких досліджуваних понижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, в порівнянні з досліджуваними з високим рівнем регуляції. Відповідно, успішність опанування нового виду діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог освоюваного виду активності.

Аналіз результативності діяльності студентів різних типологічних груп, проведений Н.С. Олейник, показав, що індивідуально-психологічні та індивідуально-типологічні особливості членів групи впливають на її успішність через регуляцію діяльності групи, взаємодію її учасників. Співвідношення регуляторно-типологічних особливостей членів групи дає можливість прогнозувати результат її роботи. Так, група, яка складається зі студентів, які мають автономний чи змішаний типи саморегуляції, а також

група, яка має в своєму складі не менше 50 % «автономних» студентів, буде здатною до інтеграції, самоорганізації, самоструктурування, що сприятиме створенню умов для успішного виконання завдань. Група, яка складатиметься зі студентів із залежним типом регуляції чи більш, ніж на 50% із «залежних» (чи «змішаних» і «залежних»), відчуватиме труднощі в інтеграції, самоорганізації, самоструктуруванні, потребуватиме допомоги в моделюванні та програмуванні дій [11: 126-127].

Отже, для успішного виконання групових завдань потрібно ретельно підходити до поділу студентів на групи, ураховуючи тип регуляції кожного студента.

Крім вказаних типів саморегуляції, В.І. Моросанова та Р.Р. Сагієв виділяють індивідуально-стильові особливості саморегуляції у навчальній діяльності студентів, під якими розуміють типові особливості системи психічної саморегуляції, які проявляються у всіх видах діяльності і поведінки студентів. До індивідуально-стильових особливостей саморегуляції відносять індивідуальні особливості регуляторних процесів - планування, програмування, моделювання, оцінка результатів та суб'єктно-особистісні властивості (наприклад, самостійність) [9: 134].

Вчені розробили методику, яка дозволяє визначити індивідуальні особливості саморегуляції і включає 8 шкал, серед яких: планування (характеризує індивідуальну самостійність та ініціативність у плануванні і постановці навчальних цілей, гнучкість зміни цілей відповідно до зміни ситуації, їх стійкість у психологічно складних умовах); моделювання (діагностує індивідуальну сформованість умінь конкретизувати цілі, орієнтуватися в змінених умовах, обирати програму виконавчих дій, а також стійкість цих процесів у психологічно складних умовах); програмування (визначає вміння будувати програму виконання навчальних дій, здатність швидко включатися в навчальну діяльність, легко переключатися з одного виду діяльності на інший), оцінка результатів (діагностує сформованість критеріїв успішності навчальної діяльності, їх гнучкість в умовах зміни

вимог до підготовки, розвиток процесів самоконтролю і самооцінки, вміння контролювати хід виконання поставлених завдань, у тому числі в умовах високої та низької мотивації, психічної напруги); самостійність (визначає здатність самостійно планувати, організувати діяльність, контролювати хід її виконання, аналізувати поточні та кінцеві результати діяльності) тощо.

На основі розробленої методики дослідниками виділено 3 стилі саморегуляції навчальної діяльності студентів та їх різновиди - автономний (організований та контрольо-коригуючий), оперативний (гнучке врахування значущих умов та оперативність побудови програм навчальних дій), стійкий. Кожен з описаних стилів має сильні і слабкі сторони. Останні вимагають компенсації за рахунок сильних сторін.

Автономний стиль.

Організований тип.

Сильні сторони: самостійність у виборі поставлених цілей, визначення послідовності їх здійснення, прагнення визначити навчальні перспективи.

Слабкі сторони: недостатня сформованість критеріїв успішної діяльності, недостатність урахування вимог викладача та умов ситуації.

Компенсаторні можливості: недостатність процесу моделювання та оцінки результатів компенсуються за рахунок детального планування навчальних ситуацій, критеріїв успішності.

Контрольно-коригуючий тип.

Сильні сторони: автономність функціонування оцінки результатів, сформованість критеріїв успішності.

Слабкі сторони: низька усвідомленість навчальних цілей і відповідно низька самоорганізація процесу навчання.

Компенсаторні можливості: постійний контроль і корекція навчальних цілей.

Оперативний стиль. Гнучке врахування значущих умов.

Сильні сторони: висока сформованість процесів моделювання, швидкість включення в навчальну ситуацію, легкість орієнтації в новій

обстановці, оперативність урахування вимог викладача та умов ситуації, вміння знайти вірну тактику.

Слабкі сторони: низька усвідомленість навчальних цілей, низька самоорганізація процесу навчання, труднощі в побудові програм навчальних дій, недостатня деталізація програми дій.

Компенсаторні можливості: компенсація за рахунок процесів моделювання, швидкості включення в навчальну ситуацію, легкість пристосування до вимог викладачів і умов ситуації.

Оперативність побудови програм навчальних дій.

Сильні сторони: високий ступінь деталізації програм, гнучкість їх перебудови, легкість включення в навчальну діяльність.

Слабкі сторони: низька усвідомленість навчальних цілей, труднощі, пов'язані з орієнтацією в навчальній ситуації та вимогами.

Компенсаторні можливості: компенсація за рахунок програмування та швидкості включення в навчальну діяльність, оперативності перебудови програм.

Стійкий стиль

Сильні сторони: стійкість критеріїв успішності та оцінки результатів у психологічно складних умовах.

Слабкі сторони: пошук і побудова програм навчальних дій, їхня недостатня деталізація.

Компенсаторні можливості: програми дій у процесі занять контролюються і коригуються до тих пір, поки це не призведе до запланованих результатів

Як зазначають В.М. Моросановата Р.Р. Сагієв, жоден із стилів не є результативнішим у навчанні, ніж інші [9: 134]. Слабкі сторони кожного стилю можуть і повинні компенсуватися за рахунок сильних сторін.

Для забезпечення ефективності самостійної роботи важливо діагностувати стилі саморегуляції студентів та індивідуально підходити до формулювання змісту, умов виконання завдань для самостійної роботи з

метою розвитку та залучення компенсаторних можливостей кожного стилю та формування індивідуального стилю навчальної діяльності.

Отже, вивчення і врахування типологічних та стильових особливостей саморегуляції студентів важливе для їх успішної адаптації до умов вищої школи та індивідуалізації самостійної роботи з навчальних предметів.

Розділ III. Дослідження особливостей саморегуляції навчальної діяльності студентів-психологів з низьким рівнем успішності

3.1. Організація дослідження

З метою діагностики властивостей саморегуляції Осницьким А.К. було розроблено відповідний опитувальник (див. дод. 1) [12]. Опитувальник є досить ефективним і не вимагає спеціального апаратного забезпечення засобом здобуття інформації про особливості програмування досліджуваними своїх зусиль.

Система саморегуляції в учнів не завжди може бути оцінена як повна, достатня, така, що відповідає вимогам тієї діяльності, яку вони здійснюють. Тому аналіз уявлень учнів про свою саморегуляцію і зіставлення самооцінок учнів і оцінок експертів (викладачів, майстрів) корисні для встановлення підготовленості учнів до професійної діяльності. Самооцінки учнів відіграють ще і прогностичну роль. Відповідно до них він може програмувати свої дії, зусилля. Опитувальник розрахований на вирішення ряду завдань:

- 1) визначення сформованості і забезпеченості окремих ланок в системі регуляції;
- 2) визначення цілісних функціональних властивостей саморегуляції (забезпеченість регуляції в цілому, упорядоченість, стійкість, деталізація, звичність, практичність, суб'єктна оптимізація, усвідомленість);
- 3) визначення динамічних властивостей саморегуляції (упевненість, ініціативність, обережність, пластичність, практична реалізація на противагу лише уявним намірам);
- 4) визначення особистісно-стильових якостей регуляції (критичність, автономність, відповідальність, вихованість).

Усвідомлена саморегуляція довільної активності людини - це цілісна система психічних засобів, за допомогою якої людина здатна управляти своєю цілеспрямованою активністю. Як ми вже зазначали, системи психічної

саморегуляції мають універсальну структуру для різних видів активності людини, і в цій структурі можна виділити основні компоненти, що виконують різні функції в усвідомленому довільному управлінні.

Як основні функціональні компоненти моделі саморегуляції експериментальним шляхом були виділені наступні:

- цілі діяльності
- модель значимих умов
- програма виконання дій
- критерії успішності
- оцінювання результатів
- корекція

Осницьким А.К. було доведено, що успішність різних видів практичної діяльності забезпечується сформованістю цілісної системи саморегуляції, а будь-який структурно-функціональний дефект (недостатня реалізація якого-небудь функціонального компонента саморегуляції, нерозвиненість міжфункціональних зв'язків) процесу регуляції істотно обмежує ефективність виконання самих різних видів діяльності.

У дослідженні взяли участь 10 студентів соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка, які, за результатами сесії, отримали низький бал (3,5).

Опитуваним давалася інструкція вибрати те твердження із запропонованих, яке найбільш їх характеризує у навчальній діяльності.

2.2. Обробка результатів дослідження

Опитувальник «Саморегуляції» складається з 22 шкал за якими ми встановлювали тип саморегуляції навчальної діяльності студентів.

Спочатку було виявлено ті шкали, які набрали найбільший відсоток голосів. Серед них відзначаються:

- 1) моделювання умов;
- 2) програмування дій;
- 3) корекція результатів та способу дій;
- 4) впорядкованість результатів;
- 5) відповідальність у справах та вчинках.

Всі ці критерії були відзначені студентами як «ні» або «скоріше за все ні».

Розглянемо кожен критерій окремо:

1) Індивідуальні особливості планування цілей описують індивідуальні відмінності у висуненні, прийнятті, утриманні цілей. Цілепокладання є для саморегуляції системо утворюючим компонентом. Відмінності в плануванні цілей пов'язані з різною активністю висунення цілей, адекватністю цього процесу зовнішнім і внутрішнім суб'єктивним умовам, ієрархічністю цілей.

У нашому дослідженні ціле покладання не отримало значної кількості виборів: тільки 20% досліджуваних вказали, що вони здатні за справу прийматися без нагадування.

25% - сказали, що їм потрібно нагадувати про те, що потрібно закінчити справу.

2) Особливості моделювання, тобто аналізу зовнішніх і внутрішніх умов діяльності і виділення комплексу умов, значимих для досягнення мети. Модель значимих умов виконує в психічній регуляції діяльності функцію джерела інформації про умови, врахування яких необхідний для визначення програми реалізації діяльності. Вміст моделі є оперативним, тобто залежить від мети і умов діяльності, але міра вибіркової і прагматичності моделі, міра її інформаційної повноти, розвиненість і структура здійснюваних дій індивідуально різні.

На цей критерій вказали 50% досліджуваних, причому 40% з них говорять про те, що вони враховують можливі труднощі, а 50% - вміють відділяти головне від другорядного.

3) Особливості програмування майбутніх виконавських дій, необхідних для досягнення поставленої мети. У функції програмування входить аналіз компонентного складу майбутніх дій, способів, якими вони здійснюватимуться, і власне послідовності здійснення планованих дій. Стійкі індивідуальні особливості програмування багато в чому визначатимуться мірою деталізації виконавських дій, мірою співвіднесеної програми з об'єктивними і суб'єктивними передумовами і умовами успішного здійснення діяльності. Індивідуально своєрідні можуть бути і способи досягнення мети.

Програмування дій у нашій групі досліджуваних не отримало підтримки: 60% студентів вказали, що вони не люблять порядок та часто не знаю завчасно, що їм потрібно зробити.

4) Особливості контролю, оцінювання і корекції своєї активності. Ці регуляторні процеси пронизують весь процес саморегуляції, оскільки на кожній стадії досягнення мети відбувається контроль актуального стану системи і результатів дій шляхом їх звірення з прогнозованими параметрами, оцінка розузгодженості і ухвалення рішення про корекцію виконавських (керівних) дій або про перехід до наступної стадії реалізації діяльності.

Індивідуальні відмінності в здійсненні контрольно-корекційної функцій стосуються як міри, так і характеру контролю по відношенню до різних діяльнісних підсистем. Так, індивідуальні відмінності виявляються в схильності до максимальної частоти (безперервності) контрольних оцінок по ходу діяльності; у мірі розузгоджень, що викликають корекцію дій; у схильності до превентивних корекцій дій при результатах, що відхиляються від ідеалу, але вже відповідних заданим критеріям (нормам), і т.п. Індивідуальні відмінності можуть виявлятися і в тенденції до завищення або заниження строгості суб'єктивних критеріїв оцінки реальних результатів або способів дій в порівнянні з нормативно заданими.

Щодо цього критерію, то студенти вказали, що вони не повторюють вже зроблених помилок – 40%; 20% досліджуваних швидко знаходять новий спосіб розв’язання задач.

Показним є результат за критерієм «Відповідальності у справах та вчинках» - 60% студентів вказали на те, що вони не перевіряють результати своєї діяльності.

Загалом результати дослідження мають такий вигляд (рис. 3.1.):

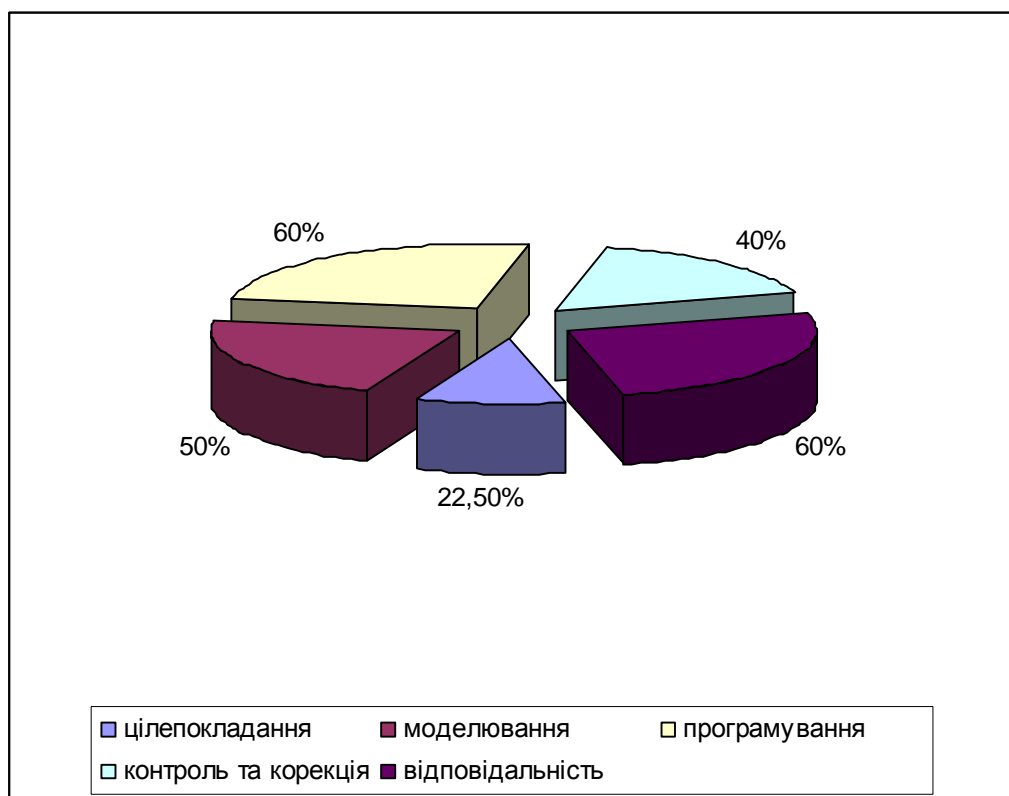


Рис. 3.1. Критерії саморегуляції навчальної діяльності студентів-психологів

Таким чином, аналізуючи результати нашого дослідження, ми можемо зробити висновок, що студенти-психологи з низьким рівнем успішності мають недостатній рівень саморегуляції навчальної діяльності. Так вони не враховують допущених помилок, не аналізують зроблені завдання та не перевіряють їх. Крім цього у них відсутній компонент планування виконуваних завдань.

Важливо відзначити, що 60% студентів вказали на низький рівень розвитку у них таких особливостей саморегуляції:

- адекватність (умов діяльності моделі умов, програми, способів контролю, критеріїв успішності і інших блоків регуляції, що суб'єктивно приймається);

- усвідомленість (уявлень про умови і про програму дій, про контрольовані параметри, про критерії успішності і так далі відповідно до їх співвідносної значущості для досягнення мети);

- гнучкість (процесу регуляції, можливість внесення корекцій у функціонування різних регуляторних блоків, коли цього вимагають умови діяльності);

- надійність і стійкість (функціонування регуляторних блоків і їх структури в умовах психічної напруженості).

Найважливішою індивідуальною характеристикою є загальний рівень, або міра усвідомленої саморегуляції. Ця інтегральна характеристика індивідуальної саморегуляції відображає актуальні можливості людини усвідомлено ініціювати і управляти довільною активністю. Наше дослідження показало, що чим вище рівень усвідомленої саморегуляції, тим вище можливість студентів до опанування нового виду діяльності, і тим ширше коло тієї діяльності, яку вони можуть опанувати (за наявності спеціальних здібностей і відповідної мотивації).

Отже, отримані в результаті кількісного і якісного аналізу даних щодо саморегуляції студентів, можна виділити три групи студентів за рівнем саморегуляції навчальної діяльності:

Перша група, яка склала 38% від всіх студентів, представлена тими, хто в неспіху звинувачують себе і характеризуються слабким розвитком волевих якостей, нерішучі, не впевнені у своїх можливостях, потребують підтримки з боку товаришів, дорослих. Для них характерна емоційна нестійкість, низький рівень саморегуляції, що позначається на якості виконання будь-якого завдання. Студенти-психологи цієї групи губляться при зіткненні з труднощами і, як правило, мають низький рівень розвитку таких якостей, як самостійність, рішучість, організованість, наполегливість.

Ці студенти володіють низьким рівнем розвитку здібності до вольових зусиль.

Студенти другої групи відрізняються переоцінкою своїх можливостей, вони дуже рішучі, імпульсивні, емоційно нестійкі, що виявляється в афектній поведінці по відношенню до експериментатора або матеріалу, з яким вони працюють. Ці студенти мають високий рівень розвитку сміливості, ініціативності, самостійності, діловитості, упертості, але вони не можуть використовувати дані якості при подоланні труднощів. Це призводить до незадоволеності іншими, але в собі вони не бачать причини неуспіху. Таких студентів 40%, вони мають середній рівень розвитку здібності до вольових зусиль.

Третя група складає 22%, і представлена такими студентами, які вказують об'єктивну причину неуспіху. Ці студенти мають високий рівень розвитку вольових якостей. Вони емоційно стійкі при зіткненні з труднощами, уміють регулювати свою поведінку, шукають нові шляхи вирішення поставлених завдань, ініціативні, самостійні, наполегливі, активні, відрізняються пошуковою адекватною поведінкою (див. рис. 3.2.).

Таким чином, результати аналізу особливостей саморегуляції навчальної діяльності студентів-психологів з низьким рівнем успішності дозволяють говорити про тісний зв'язок рівня контролю та успішністю. Ми можемо стверджувати, що студенти – психологи з низьким рівнем успішності мають середній рівень контролю (26%), середньо успішні студенти (34%) учнів мають середній рівень контролю рефлексії, 40% студентів характеризуються низьким рівнем саморегуляції навчальної діяльності.

Тож, наша гіпотеза, що низький рівень сформованості компонентів саморегуляції призводить до низької успішності, підтверджується.

Перераховані особливості саморегуляції навчальної діяльності студентів-психологів початкової діяльності дозволяють зробити висновок про те, що її необхідно удосконалювати і, можливо, радикально змінити.

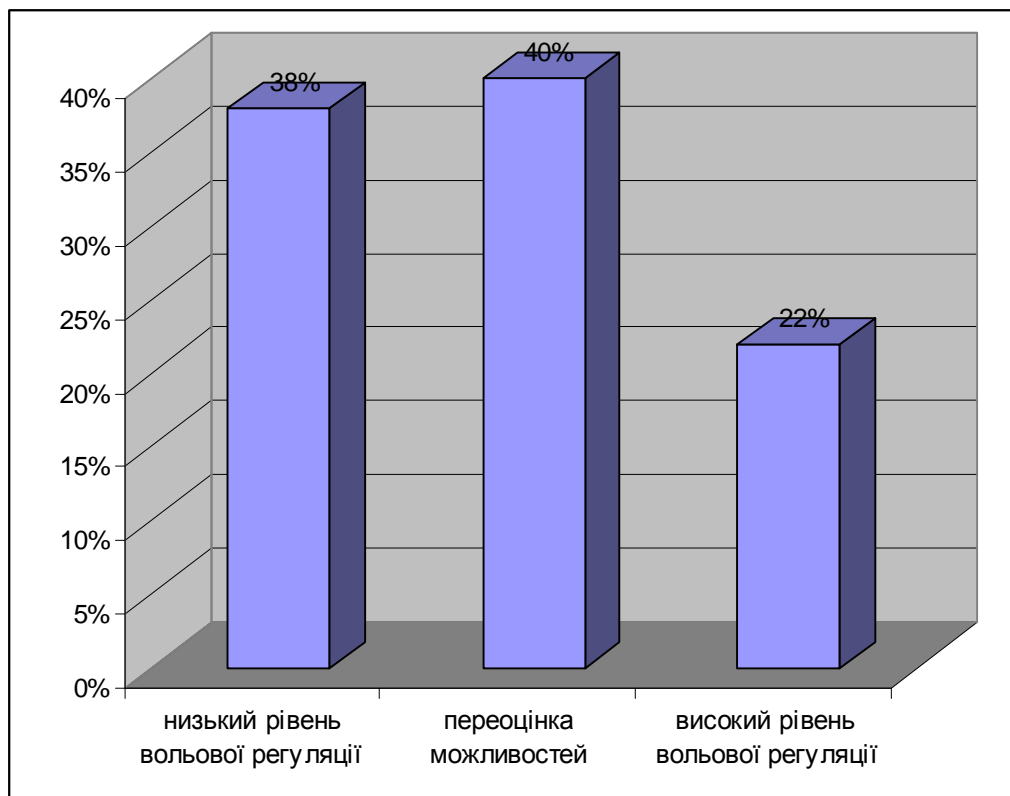


Рис. 3.2. Розподіл студентів за рівнем саморегуляції

Висновки та пропозиції

В ході дослідження ми досягли поставленої мети і вирішили поставлені завдань. Результати проведеного дослідження дозволяють зробити наступні висновки:

1. Здібність до саморегуляції навчальної діяльності має тенденцію до зв'язку з рівнем успішності студентів.
2. Здібність до самоконтролю впливає на успішність студентів.
3. Здібність до контролю рефлексії також впливає на успішність навчання.

В процесі вирішення поставлених завдань, висунута нами гіпотеза підтвердилася. Проведене дослідження виявило залежність успішності студентів-психологів від виділених нами параметрів саморегуляції.

Таким чином, можна сказати, що наше дослідження показало необхідність проведення спеціальної роботи по формуванню саморегуляції в у студентів, особливо на перших курсах навчання у вузі. Подальші перспективи роботи над темою даного дослідження, полягають в розробці і проведенні програм по формуванню саморегуляції, що є важливим аспектом розвиваючої роботи психолога навчального закладу. Це завдання полягає в тому, аби впродовж перших років навчання у вузі навчити студентів свідомо управляти своєю поведінкою і сформувати у них потрібні для цього якості особистості. Для цього потрібно:

1. Формувати у студентів інтерес до отримуваних знань, виховувати любов до інтелектуальної праці і подолання інтелектуальних труднощів.
2. Виховувати такі якості особистості, які складають необхідні умови для саморегуляції, – старанність, відповідальність, самостійність.
3. Також дуже важливим є проведення спеціальних занять із студентами по формуванню саморегуляції.

Список використаної літератури

1. Боязитова И.В. Взаимосвязь самооценки и волевой регуляции// Психологический журнал. - 1998. - №4.
2. Васильев И.А., Магомед-Эшенов М.Ш. Мотивация и контроль за действием. - М.: Изд-во МГУ, 1991. - 144с.
3. Захарова И.М. Структурно-функциональные и информационные особенности типологии осознанной саморегуляции деятельности: Дис.... канд. психол. наук: 19.00.01 / И.М. Захарова. - М, 2005. - 164 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. - М.: Рус. яз., 1989.- 219 с.
5. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. - М.: Изд-во МГУ, 1991. - 142с.
6. Капаева А.Е. Методика организации самостоятельной работы по изучению иностранного языка у студентов младших курсов факультетов иностранных языков: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.02/А.Е. Капаева. -М., 2001. -226 с.
7. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека // Вопр. психологии. - 1995. - №1.
8. Конопкин О.А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения// Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. - М.: Наука, 1989. 183с.
9. Моросанова В.И. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев // Вопр. психологии. - 1994. -№ 5. -с. 134-140.
10. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство / В.И. Моросанова. - М.: Когито-Центр, 2004. - 44с.
11. Олейник Н.С. Особенности внутригруппового взаимодействия субъектов с различными типами саморегуляции деятельности: Дис. ... канд.

психол. наук: 19.00.05 / Н.С. Олейник. - Набережные Челны, 2005. -154 с.

- 12.Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активности личности. - М.: Знание, 1986. - 80с.
- 13.Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности // Вопр. психологии. - 1991. - №5.
- 14.Прыгин Г.С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности: Дис. ...д-ра психол. наук: 19.00.01 /Г.С.Прыгин. -М., 2006.-462 с.
15. Шеррингтон Ч. Интегративная деятельность нервной системы. - Л., 1969.